

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Comunicação & Educação

ISSN: 0104-6829

ISSN: 2316-9125

São Paulo SP: Universidade de São Paulo Escola de Comunicações e Artes Departamento de Comunicações e Artes

Neves, Josélia Gomes

Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena

Comunicação & Educação, vol. 26, núm. 2, 2021, Julho-Agosto, pp. 121-133

São Paulo SP: Universidade de São Paulo Escola de Comunicações e Artes Departamento de Comunicações e Artes

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=743878569009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena

Josélia Gomes Neves

Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Professora de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unir. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

Resumo: Este artigo resultou da análise do documento “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena”, que reproduz um diálogo do educador de 1982 na 8ª Assembleia Regional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). A análise documental foi o procedimento metodológico adotado neste estudo. Dentre outras questões, tal método permitiu compreender o pensamento fronteiriço de Paulo Freire por meio da articulação entre classe e etnia. De forma geral, o encontro propiciou uma importante reflexão sobre a alteridade e pontuou considerações e perguntas próprias das vivências dialógicas e do enfrentamento de tensões entre culturas assimétricas. Embora Paulo Freire tenha afirmado não ser especialista no tema, ele discutiu questões acerca da condição de opressão das pessoas nestes contextos e, assim, interpretou comportamentos de resistência e sugeriu caminhos emancipatórios.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação escolar indígena; povos indígenas; resistência; história.

Abstract: This article resulted from the analysis of the document “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena” (A dialogue with Paulo Freire on Indigenous Education) that registers a speech from in June 1982 at the 8th Regional Assembly of the Indigenous Missionary Council (Cimi). This study adopted document analysis as the methodological procedure. Among other issues, it allowed us to understand Paulo Freire's frontier thinking by articulating class and ethnicity. In general, the meeting provided an important reflection on alterity and punctuated considerations and questions specific to dialogical experiences and the confrontation of tensions between asymmetric cultures. Despite stating that he was not an expert on the subject, Paulo Freire discussed issues of the oppressed condition of the people in these contexts, and thus interpreted resistance behaviors and suggested emancipatory paths.

Keywords: Paulo Freire; indigenous school education; indigenous people; resistance; history.

Recebido: 15/06/2021

Aprovado: 08/10/2021

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação escolar indígena têm possibilitado compreender a presença fecunda do pensamento freireano em seu processo de construção. Como docente de uma licenciatura intercultural, cuja finalidade é propiciar processos de formação docente indígena na Amazônia, percebo nas aldeias e nas escolas e salas de aula indígena ambientes promissores para o diálogo das ideias de Paulo Freire.

Os sabedores, sabedoras, lideranças, mães e pais indígenas, em grande parte excluídos da escolarização, sabem muito bem quais conhecimentos desejam que a escola discuta com os seus filhos e filhas. Com isso, evidenciam a ideia de Freire¹ de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...].” Ademais, exatamente por compartilharem de tal pensamento, esses indivíduos explicitam que “[...] de lado a lado se aprende e de lado a lado se ensina”². Estas são premissas freireanas que permitem compreender o caráter popular da educação escolar indígena.

Estas reflexões mobilizaram o interesse de produzir um estudo a partir da análise do documento “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena”³, que foi registrado pela assessoria do educador. Este artigo parte do ponto de vista de que tal documento é o primeiro material em que o educador discute os processos formativos interculturais no âmbito das aldeias indígenas e, por isso, configura-se como um relevante memorial de caráter etnográfico e pedagógico. Assim, apontamos seis temas que sintetizam preocupações importantes daquele período para os povos originários: (1) relação oprimido e opressor; (2) a falácia do “descobrimento do Brasil”; (3) a função social da escola nas aldeias; (4) alfabetização; (5) leitura nas práticas sociais; (6) tensões entre culturas.

Tem-se, com este artigo, o intuito de visibilizar o manuscrito porque pode mobilizar novas possibilidades analíticas, uma vez que se considerou aspectos parciais. No vocabulário freireano, o manuscrito pode se aproximar de uma *unidade epocal* compreendida “[...] pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”⁴.

O encontro em que o diálogo foi documentado ocorreu em junho de 1982, dois anos do retorno de Freire do exílio decorrente do autoritarismo da ditadura civil-militar. Na ocasião, Paulo Freire dialogou com Pedro Casaldáliga, Bartomeu Melià, Eunice Dias de Paula, dentre outros participantes da 8ª Assembleia Regional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em Cuiabá, como religiosos(as) atuantes em áreas indígenas do estado do Mato Grosso. Foi uma ocasião de reafirmação de que os pontos de partida das reflexões são as realidades em que vivem os oprimidos e oprimidas: “não há prática pedagógica que não parta da concretude cultural e histórica do grupo com quem se trabalha. Esse é o princípio fundamental dessa pedagogia, serve lá também. É absolutamente autêntico lá”⁵.

1. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

3. FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: ASSEMBLEIA DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 8., 1982; Cuiabá. *Anais [...] Cuiabá: Cimi, 1982*. p. 115-151.

4. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 59.

5. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 24.

Uma vez que não foi localizada nenhuma análise exclusiva do documento⁶, propõe-se este estudo. Isso não significa, porém, que o manuscrito não tenha sido citado em alguns trabalhos, mas sim que estes tratam de perspectivas que envolvem aspectos pontuais relacionados à natureza política da educação, ao conceito de invasão cultural e à busca pela escola, que pode ser crítica e à serviço dos interesses dos povos⁷, por parte dos povos indígenas⁸.

A análise documental, procedimento metodológico adotado neste estudo, permitiu compreender o pensamento fronteiriço de Paulo Freire por meio da articulação entre classe e etnia, que amplia as possibilidades interpretativas na direção das relações educação e cultura, binômio presente ao longo das reflexões do educador. Outro elemento evidenciado nesta escrita diz respeito à contribuição de Freire para a história da educação escolar indígena, em perspectiva crítica, por meio de sua influência pedagógica nas escolas das aldeias.

De forma geral, o encontro propiciou uma importante reflexão sobre a alteridade e pontuou considerações e perguntas próprias das vivências dialógicas e do enfrentamento de tensões entre culturas assimétricas. Desde o início do evento, Paulo Freire afirmou ter pouco conhecimento a respeito das sociedades indígenas e seus processos formativos: “[...] não sou na verdade um especialista, mas tenho a convicção pelo menos de desafiar um pouco vocês e ser desafiado por vocês. Eu não vim aqui com a pretensão de dar aula. [...] Talvez até meu comentário não vá servir para vocês [...] não pretendo dar nenhuma resposta”⁹. Contudo, ele conseguiu discutir, a partir de suas experiências sobre a condição oprimida, alguns aspectos importantes para os contextos indígenas e, assim, interpretar comportamentos de resistência e sugerir caminhos de esperança.

2. UM OLHAR FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Há um sexto sentido que o oprimido tem para adivinhar. Esse senso nos oprimidos é mais para adivinhar do que apropriar-se do fato [...]. Essas manhas, eu acho, não tenho dúvida alguma, de que não seria no meio desses índios que essas manhas não existam. Há 480 anos eles são obrigados a serem manhosos. Na medida em que nós fôssemos capazes de compreender as manhas e estudá-las e descobrir o papel delas na totalidade da forma de comportamento do manhoso, que é o oprimido, a existência dele e a importância da sua linguagem, de sermos capazes de entrarmos na profundidade da linguagem do oprimido, não tenho dúvidas de que mais adiante a gente descobriria que as manhas iriam tornar-se métodos pedagógicos¹⁰.

O manuscrito “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena”, de 1982, trata-se de um registro datilografado em formato de entrevista coletiva realizada por um grupo de missionários católicos com o educador Paulo Freire. Este documento foi a principal fonte geradora dos dados, um recurso que “[...] permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”¹¹.

6. Parte desta publicação pode ser encontrada em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

7. OLIVEIRA, Aline Martins de. Práticas educacionais e protagonismo em escolas indígenas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais* [...] Curitiba: Educere, 2013.

8. SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darcy. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 52-75, 2013.

9. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 1.

10. Ibidem, p. 5.

11. CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316, p. 295.

No decorrer do documento, foi possível observar referências aos povos nhambiquara, salumã, myky, iranxe, karajá, xavante, pareci e apiaká e suas diferentes trajetórias nas relações com grupos não indígenas. Mas um aspecto central é perceptível a cada vez que esses povos são citados pelos missionários, o que nos leva a questionar: como viabilizar nesses territórios uma educação escolar indígena que seja a favor dos povos indígenas e de suas lutas? Em função disso, os dilemas vão se evidenciando no decorrer da leitura, sobretudo no que diz respeito ao tratamento da língua portuguesa. Há também a questão do prosseguimento dos estudos e o sonho do direito à educação, que visa, principalmente, poder formar profissionais para suas aldeias. Diferentemente da missionária, a perspectiva de Freire não significa o enfraquecimento da cultura indígena, mas uma elaboração de resistência como manhas da condição oprimida.

São mencionadas algumas das experiências vivenciadas nas escolas indígenas tapirapé, que adotavam a orientação dos temas geradores de inspiração freireana. Trata-se de uma pedagogia popular extraída da rotina das comunidades orais e disponibilizada no universo escrito: “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, por meio de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, [...] lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”¹².

Este processo de extração de descriptores constitui um marcador dialógico na perspectiva da educação como prática de liberdade. É neste momento que os conteúdos pedagógicos são definidos no âmbito da pesquisa do universo temático. Deste modo, os temas são chamados de geradores “[...] porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas”¹³.

Ao longo do texto, alguns temas vão emergindo, tais como a relação entre oprimido e opressor, a expressão “descobrimento do Brasil”, o sentido da escola nas aldeias, a alfabetização, a leitura em contextos indígenas e as tensões entre culturas. Estes temas serão as nossas expressões geradoras que orientarão o referido escrito. Foi possível observar que algumas narrativas de Paulo Freire fazem referência às experiências interculturais vivenciadas pelo autor em seus 16 anos de exílio, principalmente aquelas que ocorreram na África:

E quando a gente dá uma olhadela para as experiências de países colonizados, inclusive o Brasil, se vê a barbaridade, a disputa, o comportamento do colonizador na África; [...]. Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa garra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, de classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados. A História já está cheia disso, se repete em todo lugar. Não é por acaso que o branco colonizador na África tenha tentado convencer o africano não tinha História, antes que o branco tivesse chegado¹⁴.

A primeira questão destacada nos diálogos indigenistas se refere a uma inquietação que surgiu no grupo de missionários sobre uma possível “inveja” do

12. FREIRE, Paulo. Pedagogia do... Op. cit., p. 55.

13. Ibidem, p. 122.

14. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 1.

indígena diante do “branco”, ou seja, do não indígena. Paulo Freire revisitou suas reflexões sobre a complexa relação entre oprimido e opressor, e foi nesta conjuntura que ele citou a liderança africana de Amílcar Cabral e Albert Memmi, este último por meio do seu livro *Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*¹⁵. Memmi (1977) explicou, através dessa lente, que o sentimento observado não é de inveja, mas de imitação, uma das táticas utilizadas por subalternos nos sistemas de dominação, sobretudo em um contexto de quase 500 anos de exploração:

Há um momento em que ele diz que o colonizador e o colonizado são membros de uma ambiguidade dramática [...] de um lado, ele odeia o colonizador e do outro, ele se sente apaixonadamente atraído pelo colonizador. Então, esse dualismo, essa ambiguidade que o colonizado vive, tende a se romper não por causa dos discursos, mas tende essa ambiguidade se romper em determinado momento histórico, em que o dominado, de diferentes maneiras, se confronta com o dominador. É exatamente na assunção de sua vida conflitiva, que o dominado rompe com o dualismo dele e se descobre a si e não quer ser o outro.¹⁶

Ainda sobre as relações entre opressor e oprimido, Paulo Freire respondeu às questões sobre alguns comportamentos de suposta adesão às culturas ocidentais, expressos nas práticas consumistas observadas entre as populações indígenas, e possíveis afastamentos dessa população das práticas culturais, na perspectiva missionária. Embora o educador afirme desde o início da conversa que conhece muito pouco sobre a temática indígena, ele ressalta que há elementos comuns nestes contextos com outras categorias espoliadas. Nesse sentido, mais uma vez a visão freireana enxerga mecanismos de resistência nas supostas práticas de dominação cultural, ou seja, o que parece fraqueza ou desistência pode ser interpretado como um conjunto de manhas ou métodos pedagógicos de sobrevivência:

Eu há um tempo venho observando o luxo e o comportamento superficial dos grupos de dominados; eu andei observando nesse comportamento uma série de posturas que eu andei chamando de manhas dos dominados, manhas históricas. As manhas se explicitam na linguagem, na cor [...]. Se não fossem as manhas, os oprimidos se acabariam, não dava para sobreviver. A violência dos exploradores é tal que se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontra pelo país¹⁷.

Se para Paulo Freire a produção da existência em um mundo tão assimétrico passa por um comportamento de invenção das manhas frente à dominação, para os Estudos Culturais este processo opera alterando as percepções identitárias que nem sempre se apresentam como estáveis ou unificadas: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]”¹⁸. O que se observa nessas duas perspectivas são os gestos dos sujeitos na globalização e movimentação capitalista que, dentre outros aspectos, pode ser entendida como uma “[...] intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam

15. MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

16. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 3.

17. Ibidem, p. 5.

18. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-identidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 13.

localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”¹⁹.

Como Paulo Freire destaca no documento, por quase 500 anos os povos indígenas vivenciaram a experiência da subalternização, o que resultou na incorporação dos costumes dos “brancos”, que o autor interpreta como manhas ou táticas de sobrevivência e resistência. Outras perspectivas mais recentes apontam que “é desse espaço entre a mímica e o arremedo, onde a missão reformadora e civilizatória é ameaçada pelo olhar deslocador de seu duplo disciplinar [...]”²⁰. Assim, em um contexto cultural assimétrico, a negociação cultural que nem sempre significa apropriação se constitui em uma via de re-existência.

O segundo tema está relacionado à narrativa colonizadora do descobrimento. Apesar de ter se passado muito tempo desde a chegada dos europeus, ainda permanece no Brasil a mentalidade colonial de que o país foi descoberto. Por que essa narrativa permanece nas salas de aula das escolas e das universidades? Para Freire, “o Brasil jamais foi descoberto, ele foi conquistado, [...] tinha interesse em dizer que foi descoberto, apesar de ser invadido, de terem conquistado as terras.”²¹. Logo, pode-se afirmar que no início dos anos 1980 o educador já denunciava o currículo de perspectiva monocultural, que foi problematizado pelos movimentos negros e indígenas e que resultou na publicação da Lei nº 11.645/2008²². Em 1982, Freire publicou o livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, em que reiterou sentimentos de indignação e esperança: “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”²³.

O terceiro tema escolhido para análise foi a fascinante discussão sobre a escola, sua função social e seus efeitos sobre os indígenas naquele período. De acordo com os missionários e missionárias, a escola serve para possibilitar aprendizagens da língua portuguesa, tendo em vista as demandas exigidas pela relação com os grupos não indígenas. Os alunos precisavam saber escrever em português devido à “[...] luta pela terra, para poder ir a Brasília, precisa tomar ônibus, a Funai engana a todo momento, então eles sentem muito essa necessidade de aprender português por causa disso”²⁴. Em relação aos efeitos desta instituição nos contextos indígenas, foi perceptível o fator dilemático que envolveu a questão em perguntas como: de que modo a instituição do “outro” poderá, de algum modo, servir aos interesses e propósitos indígenas? Ou será que seu funcionamento ficará limitado apenas à reprodução dos valores hegemônicos? Mas, ao estabelecer comparações entre as aldeias que tinham uma escola e aquelas que não tinham, as experiências já respondiam a suas indagações:

[...] nesses postos onde não tiveram aula, onde só tiveram contatos esporádicos, eles estão muito mais destribalizados [...] do que os outros que tem uma instrução. Há um mês atrás viajei com um Xavante que já é uns 6 anos professor e instruído, como conservou toda a alma Xavante, toda a sua cultura [...]. Cheguei a uma seguinte conclusão mesmo se é dado aproveitando, já que os conceitos se desenvolvem no interno deles, não somente não destrói a cultura mas reforça e também, dá um meio maior para ela poder se defender. [...]

19. GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1990, p. 60.

20. BHABHA, Homi K.O. *local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 131.

21. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 6.

22. NEVES, Josélia Gomes. Curriculo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. *Revista Partes*, São Paulo, 15 mar. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 out. 2013.

23. FREIRE, Paulo. A importância... Op. cit., p. 21.

24. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 13.

Ele vai com seu cabelo comprido, vai dar aula normalmente como qualquer outro professor. [...] às vezes não se tem uma ideia certa sobre a escola. Se condena a escola, que a escola só destrói, pode ser também o contrário [...]²⁵.

Para Paulo Freire, situações como esta só reforçam o entendimento de que a educação não é neutra, uma vez que sempre veiculou as concepções das classes dominantes e, por esta razão, existe a desconfiança. O autor relembrou que as teorias crítico-reprodutivistas produzidas na França nos anos 1970 evidenciaram que as relações de poder determinam a pauta curricular, o que configura a escola como um aparelho ideológico do Estado²⁶. Mas essa é apenas uma de suas facetas, visto que a escola opera também com a contradição:

[...] a escola vive intensamente, através de nós as contradições que se dão na sociedade. A escola então, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado se dá também, independentemente do querer do poder, ela se dá no jogo das contradições. E ao fazer isso, ela termina por contradizer também, a ideologia que ela deveria por tarefa reproduzir. [...] ou a gente reconhece que a escola além de reproduzir a ideologia dominante também, possibilita a crítica a essa ideologia ou a gente não tinha como explicar a gente²⁷.

Nessa visão crítica, Freire questionou também a separação entre o aprender e o ensinar a partir de uma situação em que uma pessoa “branca” dizia a uma pessoa indígena que havia ido à aldeia para ensiná-la e acabava sendo por ela retrucada. Este é um tema amplamente discutido em *Pedagogia do oprimido*, de 1987, por meio do conceito de educação problematizadora. Ao considerar os atos de ensinar e aprender como possibilidades inseparáveis na prática formativa, o educador pernambucano produziu a ruptura na hierarquia implementada pela educação bancária, que definia a superioridade do ensino.

Em relação à alfabetização, o quarto tema deste estudo, foi mencionado o uso de cartilha sistematizada pelos missionários da Sociedade Internacional de Linguística (SIL) entre os karajá. Foi informado que os professores da alfabetização da 1ª e da 2ª série do ensino fundamental trabalhavam inicialmente apenas a língua indígena, e só posteriormente introduziam a língua portuguesa. Esta evidência pode confirmar as relações entre as organizações missionárias protestantes e o Estado brasileiro sintetizadas nos objetivos integracionistas, por meio do bilinguismo ponte ou de transição²⁸. Este processo é caracterizado pela utilização da língua indígena escrita apenas na alfabetização inicial, sendo abandonada do espaço escolar assim que as crianças aprendem a ler e escrever, restando apenas a língua portuguesa.

Além disso, o material apresentado ao educador recebeu críticas, sobretudo sobre a fonética utilizada de forma descontextualizada. A leitura realizada por Paulo Freire evidenciou isso: “*Vou viver no mato. Lá mora vovó. Eu vou ver vovó. Vou de avião. Vai também Laura. Eu vim de lá*”²⁹. “[...] a preocupação com a fonética, como se a fonética existisse em si, para introduzir o V, como se V sozinho fosse alguma coisa. Não existe V. Só existe V com A que dá VA e VA como verbo, só existe VA como sílaba de uma sílaba vaca”³⁰.

25. Ibidem, p. 7.

26. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

27. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit, p. 9.

28. BARROS, Maria Cândida D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 14, n. 63, p. 18-37, 1994; GONZÁLEZ LORENZO, Manuel. *Bilingüismo en Galicia: problemas y alternativas*. Santiago de Compostela: Editorial Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

29. Ibidem, p. 35.

30. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit, p. 35.

Em outras publicações, o autor já havia alertado para o papel bancário destes materiais diretivos: “[...] as cartilhas, por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador”³¹. Os estudos sobre a experiência de aquisição da leitura e da escrita entre os tapirapé apontavam outros rumos para uma alfabetização de sentidos, contrária, portanto, ao *ba, be, bi, bo, bu* dos missionários protestantes:

Os aportes teóricos colocados por Freire, [...] serviram de valiosos referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido entre os tapirapé. Um dos postulados básicos de Freire é o de que o educando deve ser considerado como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, partindo de sua própria palavra, sua língua, sua cultura, sua situação histórica, fazendo uma leitura do mundo e não apenas uma decodificação de sinais gráficos, desligados da vida das pessoas³².

Neste contexto, outra preocupação que emergiu na discussão foi a questão da leitura no período pós-alfabetização, o quinto tema selecionado para este artigo. O quadro apresentado explicita uma realidade observada em sociedades de forte tradição oral: a pouca ou insuficiente existência de práticas de escrita e, consequentemente, de produção de materiais na escola e na comunidade. Eles também mencionam que circulavam nas comunidades apenas registros do Jornal Porantim e o boletim do Cimi, e que isso não bastava. Tal situação explicita o desafio da introdução da escrita em contextos de oralidade, bem como as relações desta nos sistemas de cultura escrita:

Depois da alfabetização na língua, a gente foi até um ponto, depois não conseguimos avançar mais. Entrou a alfabetização em português daí a gente conseguiu produzir muita coisa, pois era a língua nossa, aí avançou mais. Quando eles estavam completamente alfabetizados em português surgiu um problema de novo, eles não tinham o que ler. O que existe em português para ler eles não conseguem acompanhar. É uma luta toda para conseguir material³³.

A sugestão encaminhada por Paulo Freire era de que os missionários levantassem, selecionassem e gravassem textos orais conhecidos pela comunidade, com o intuito de transformá-los em versão escrita. Por sua vez, os missionários explicaram que faziam a transcrição de mitos para o trabalho pedagógico, embora esta prática fosse considerada polêmica – talvez pelas especificidades das duas competências linguísticas e porque há determinados eventos nos mitos que não têm tradução. Em vista disso, o educador destacou e aprofundou a discussão sobre a indissociabilidade entre oralidade, leitura e escrita, ou seja, por meio da biblioteca popular, a fala ocupa um espaço importante e dialógico com a escrita:

[...] como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. [...] levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum³⁴.

31. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. III.

32. PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 79-91, 1999.

33. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 12.

34. FREIRE, Paulo. A importância... Op. cit., p. 20.

A discussão que envolveu as tensões próprias da interculturalidade constitui o sexto tema deste estudo. Na decisão de preservar e lidar com as mudanças culturais, foi reconhecida a existência de trocas construtivas de saberes entre os povos: “[...] não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. [...] a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista de minha compreensão dela, está é na relação entre as duas”³⁵. A interculturalidade é um tema que assumiu grande importância nos debates do século XXI, especialmente diante da visibilidade da globalização:

[...] o problema que se coloca a vocês não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la. [...] não de conservá-la em ilha, em guetos histórico-culturais; [...] de inventar o índio de proveta, quer dizer o índio de museu. Então, o problema nosso não é o de conservar a cultura indígena, mas o de respeitando-a, reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. E contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo. As culturas não são algo estáticas, não são algo parado, nada é parado. [...] eu não conservo coisa nenhuma que não tem sentido, que não tem valor [...]”³⁶.

As diferenças culturais existentes foram debatidas a partir dos costumes, das próprias experiências dos missionários e missionárias indigenistas e dos impactos produzidos por suas presenças nas áreas indígenas: “[...] a nossa forma de ser, o nosso discurso e quando digo discurso, não me refiro só a palavra não, é o jeito de vestir, é o jeito de andar, de dizer bom dia, é o jeito de pôr a mão em cima da pessoa, isso tudo é discurso da prática do branco [...]”³⁷. Com isso, Paulo Freire afirma que os impactos culturais estão sempre presentes.

O documento analisado aponta importantes elementos discutidos na atualidade sobre as dinâmicas culturais, expressas nos movimentos e nas relações entre tradição e contemporaneidade que configuram um modo de viver em que “[...] o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade”³⁸. Por outro lado, há explicações de que tais práticas tradicionais passam por modificações ao longo do tempo por meio de protocolos que vão além de simples adaptação: exigem a tradução:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma ‘casa’ particular)³⁹.

35. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 35.

36. Ibidem, p. 33.

37. Ibidem, p. 35.

38. GIDDENS, Anthony. **As consequências...** Op. cit., p. 38.

39. HALL, Stuart. **A identidade...** Op. cit., p. 88-89.

Assim, a condição fronteiriça caracteriza o jeito de viver a tradição ao lado das novidades, uma situação que aparece de forma mais contundente no contexto xavante e sua demanda por educação superior. Inegavelmente, os aspectos dilemáticos em relação à conservação das culturas indígenas, de um lado, e as preocupações com as permanentes interpelações e as possíveis influências decorrentes da globalização, de outro, estão postas nesta ilustração:

No fundo, então, o problema maior com relação aos Xavantes, não é tanto a reivindicação deles, é que por trás da reivindicação dos Xavantes, o que há é uma desordem estabelecida, quer dizer, é essa estrutura de injustiça que está provocando essa resposta que nos deixa inclusive espantados. [...] a questão não é tanto dizer aos Xavantes: vocês não deveriam sonhar em ser engenheiros, médicos, porque o Sistema inclusive vai dificultar. Porque se eu fosse Xavante eu diria: - mas porque eu não posso ser Pedagogo, qual é o impedimento, qual é a diferença que existe? A diferença é exatamente a que há no mundo de cá. [...] quer dizer, o Xavante tem uma certa sabedoria hoje e é capaz de ter uma sabedoria maior amanhã⁴⁰.

Ainda sobre as tensões da alteridade, uma vez que o encontro envolveu um grupo de pessoas ligadas a uma confissão religiosa, pertencentes a uma organização da Igreja Católica, o Cimi, é possível observar nesta relação outra problemática cultural, agora relacionada à questão religiosa. Neste contexto, Paulo Freire foi indagado a respeito de como as atividades de religião poderiam ser realizadas no interior das aldeias, questão que representa o sétimo e último tema deste artigo. De forma corajosa, o educador refletiu que a experiência da transcendência é, possivelmente, diferente entre culturas diversas.

Para o educador, o que a História vem evidenciando são as arrogâncias do cristianismo, traduzidas na concepção das missões, isto é, atividades que ocorrem de forma impositiva e somente em países do chamado “terceiro mundo”, nunca na Europa ou nos Estados Unidos da América (EUA): “Eu acho que a expressão: Terra de Missão, é profundamente colonialista. [...] se existe uma terra de missão, é porque uma terra declarou que a outra é de missão. E qual foi essa que disse que as outras são de missão?”⁴¹. Ainda nesta linha, o educador questionou a dicotomia entre discurso e prática: “[...] esse negócio de fazer um discurso lindo, um discurso de amor, de amorosidade cristã, e no dia seguinte considerar o indígena um sujeito ontologicamente inferior, vá para o inferno”⁴².

Em outras publicações, temos destacado a pertinência dos escritos de Paulo Freire no mundo atual⁴³, mesmo em luto pelo falecimento do educador da liberdade⁴⁴ e pela mortandade que assola o país como efeito da crise sanitária e política decorrentes da pandemia da covid-19. Nesse sentido, lembrar Paulo Freire significa afirmar que as reflexões da educação problematizadora ainda têm muito a dizer, bem como a interrogar as estruturas sociais perversas que produzem, seletivamente, morte, não vida. No documento analisado, o pensamento freireano reitera o papel mediador de educadores e educadoras progressistas de permanecer insistindo em sua atuação, pois é impossível participar com autonomia na História – no sentido de transformá-la –

40. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 2.

41. Ibidem, p. 37.

42. Ibidem, p. 8.

43. NEVES, Josélia Gomes. Paulo Freire e as questões do nosso tempo: recorte para uma reflexão. *Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*, Porto Velho, v. 4, n. 20, 2000.

44. NEVES, Josélia Gomes. Tributo a Paulo Freire, o educador da liberdade. *Revista Partes*, São Paulo, 13 fev. 2006. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2006/02/13/tributo-a-paulo-freire-o-educador-da-liberdade/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

sem ajuda e sem a compreensão de que somos fazedores e fazedoras das mudanças. “A realidade não pode ser modificada senão quando o homem [e a mulher] descobre que é modificável e que ele [ela] o pode fazer”⁴⁵.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena” constituiu a fonte principal de dados que permitiu a elaboração deste escrito. Trata-se de um registro de forte caráter memorialístico ao explicitar a preocupação de Freire com a educação intercultural em aldeias no início dos anos 1980. Dos temas selecionados, infere-se que dois significativos debates foram estabelecidos: um mais amplo, que envolveu as tensões da alteridade, presentes, por exemplo, quando o olhar indígena para o outro é interpretado como sentimento de inveja e as narrativas da colonização, e outro mais específico, por exemplo, as atividades religiosas realizadas no interior das aldeias, os dilemas referentes à preservação da cultura e às mudanças da contemporaneidade.

Outro debate enfocou a especificidade da educação escolar indígena por meio das conversas sobre a função social desta instituição na comunidade e os seus efeitos sobre os indígenas. É neste contexto que a alfabetização exerce um papel importante no debate, uma vez que representa a porta de entrada para a cultura escrita, um conhecimento que, pelo que se pode apreender do documento, continua fascinando e mobilizando a atenção das populações indígenas.

Discutiu-se a pertinência do uso da cartilha, a partir do modelo sistematizado pelos missionários protestantes, e a suspeição presente nestas práticas referentes ao que se identifica como bilinguismo provisório de escrita – a língua indígena é utilizada apenas no começo do processo de alfabetização, depois os trabalhos seguem exclusivamente em língua portuguesa. Verifica-se nisto uma finalidade intencional que atendia ao objetivo de integrar os povos originários à sociedade nacional. Ainda relacionada às atividades iniciais de leitura e escrita no início da escolarização, outra preocupação colocada foi sobre os poucos suportes de escrita nas aldeias e a relação disso com as insuficientes oportunidades de ler e ampliar a compreensão sobre os sentidos da língua escrita pelos indígenas.

Assim, expressões geradoras, como relação oprimido/opressor e descobrimento do Brasil, o papel da escola nas aldeias, a alfabetização, a leitura e as tensões da interculturalidade orientaram este estudo. Em alguns casos, evidenciou-se que há problemáticas que seguem em discussão, como as mudanças culturais e identitárias, o papel da língua portuguesa nas escolas indígenas, bem como a relação entre oprimido e opressor e os possíveis deslocamentos que atestam sua dinamicidade.

Os diálogos indigenistas certamente disponibilizaram importantes contribuições para a história da educação escolar indígena brasileira em perspectiva crítica, mas é notável, sobretudo, o olhar de amorosidade de Paulo Freire para essa temática. Dentre outros aspectos, observou-se que algumas reflexões do educador fizeram referências às experiências interculturais que

45. FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Nova Crítica, 1977p. 48.

vivenciou nos seus 16 anos de exílio, principalmente aquelas que viveu na África, o que explicitou relevantes diálogos sobre as lutas pela produção da existência das populações afro-indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BARROS, Maria Cândida D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 14, n. 63, p. 18-37, 1994.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Nova Crítica, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: ASSEMBLEIA DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 8., 1982, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: Cimi, 1982. p. 115-151. GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- GONZÁLEZ LORENZO, Manuel. **Bilingüismo en Galicia**: problemas y alternativas. Santiago de Compostela: Editorial Universidad de Santiago de Compostela, 1985.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-identidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**, São Paulo,

15 mai. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 out. 2013.

NEVES, Josélia Gomes. Paulo Freire e as questões do nosso tempo: recorte para uma reflexão. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Porto Velho, v. 4, n. 20, 2000.

NEVES, Josélia Gomes. Tributo a Paulo Freire, o educador da liberdade. **Revista Partes**, São Paulo, 13 fev. 2006. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2006/02/13/tributo-a-paulo-freire-o-educador-da-liberdade/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, Aline Martins de. Práticas educacionais e protagonismo em escolas indígenas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2013.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 79-91, 1999.

SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 52-75, 2013.